
This is the **accepted version** of the journal article:

Durán, Carmen. «Les competències i l'ensenyament de la gramàtica». Articles:
Revista de didàctica de la llengua i de la literatura, Núm.51 (2010), p. 36-50.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/307354>

under the terms of the  license

Les competències i l'ensenyament de la gramàtica

Carme Duránⁱ

Resum:

En aquest article, s'hi fa una aproximació al concepte de competència metalingüística, entesa com la capacitat dels parlants de reflexionar sobre la llengua de manera explícita i d'entendre les relacions entre el significat, la forma i el context en què s'utilitza. S'hi analitza com aborda el nou currículum de secundària l'ensenyament de la gramàtica des d'un enfocament competencial i quines contradiccions presenta, sobretot pel que fa a conciliar el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i l'adquisició d'uns coneixements sobre la llengua. Per últim, s'hi planteja la necessitat d'elaboració d'una gramàtica pedagògica que possibiliti la selecció i l'adequació dels continguts gramaticals, i es fa una aposta per les seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG) com a model metodològic basat en l'activitat metalingüística dels estudiants.

Paraules clau: competència metalingüística, ensenyament de la gramàtica, currículum, activitat metalingüística.

[...]la gramàtica és un mitjà i no tan sols una meta: és un accés a l'estructura i a la bellesa de la llengua.
Muriel Barbery : *L'elegància de l'erició*

Què entenem per competència metalingüística? Definició i límits

Entre les competències bàsiques -aquelles que l'escola ha d'assegurar per garantir una base sòlida dels ciutadans segons la LOE (2006)ⁱⁱ-, hi té un paper fonamental la competència comunicativa que un estudiant ha de desenvolupar al llarg de l'escolarització obligatòria i que li ha de permetre participar de manera plena en una societat democràtica altament alfabetitzada a través dels textos orals i escrits que s'hi generen. Però ¿com relacionem el concepte de competència -que sembla lligat a un enfocament funcional, centrat en l'ús i en el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i comunicatives- amb l'estudi del funcionament del sistema lingüístic que necessàriament requereix una abstracció i una sistematització de coneixements declaratius sobre la llengua i el seu ús? Pot tenir l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica un enfocament competencial?

Partim del convenciment -avalat pels estudis que des del marc del cognitivisme consideraven el coneixement conscient de la llengua com a imprescindible per al seu aprenentatge (Byalistok, 1991; Schmidt, 1990)- que per al desenvolupament de la competència comunicativa és necessari que els estudiants coneguin els mecanismes lingüístics, textuals i discursius implicats en la producció i recepció dels diferents gèneres textuals i que sàpiguen manejar una terminologia gramatical específica que els permeti parlar de com funcionen aquests mecanismes. Però no és la nostra intenció aprofundir aquí en el debat sobre la utilitat i el propòsit de l'ensenyament de la gramàtica, de l'estudi de la llengua com un fi en si mateix. Ens centrarem, en canvi, en el que pot aportar en el nou context educatiu el concepte de competència metalingüística, entesa com el coneixement explícit que un parlant té sobre la llengua (o llengües) i les habilitats per mobilitzar-lo en funció de diferents objectius.

Com assenyalen Camps *et al.* (2005), tots els parlants tenim un coneixement sobre la llengua que es manifesta en l'ús i en el control que exercim sobre l'activitat lingüística, com l'elecció de paraules o estructures adequades a cada situació, o la correcció dels propis errors, només per posar-ne alguns exemples. Ara bé, aquest coneixement sobre com funciona el sistema pot ser més o menys conscient, i es pot manifestar de maneres diverses: des d'un coneixement merament funcional, fins a la capacitat de situar-se davant la llengua amb l'objectiu d'observar-la, de descriure-la o d'analitzar-la. Ambdós extrems –ús i reflexió sobre l'ús- formen part del que s'espera d'un usuari competent; és a dir, parlants amb competència lingüística –el coneixement implícit que té sobre la llengua que li permet utilitzar-la adequadament en cada situació- i amb competència metalingüística –la capacitat de reflexionar sobre ella de manera explícita i d'observar el seu funcionament segons les normes socials d'ús en una situació concreta.

Aquest coneixement explícit sobre la llengua no és qüestió de tot o res. Moltes vegades la reflexió pot aparèixer en discursos que prenen com a objecte la pròpia llengua, però d'una manera espontània i poc conscient. En l'altre extrem del que podríem considerar un *continuum*, hi trobaríem la reflexió sobre les relacions que els signes mantenen entre si, les propietats semàntiques o morfosintàctiques, l'organització textual, el tipus de discurs, etc. Milian i Camps parlen de la distància que hi ha entre aquests dos extrems, entre gramàtica intuïtiva i gramàtica descriptiva, i de la necessitat d'establir ponts des de l'escola entre una i altra:

“¿Cómo aprenden gramática nuestros alumnos? ¿Establecen este puente entre gramática implícita y gramática explícita para reflexionar sobre el lenguaje, para tener acceso a un conocimiento construido y compartido y ser capaces de utilizarlo para mejorar sus usos en las lenguas que manejan?, ¿o bien el sentido de aprendizaje de la gramática sigue siendo un misterio para los alumnos, desligado de cualquier relación con lo que se considera útil e indispensable o motivador?” (Milian i Camps, 2006: 28)

En aquest context, l'ensenyament de la gramàtica es presenta com un instrument necessari perquè els nois i les noies aprenguin a reflexionar sobre la llengua, a mirar-la com a objecte d'estudi, a poder establir aquest pont entre el coneixement intuïtiu i el coneixement explícit. Ara bé, quins continguts gramaticals? I sobretot, amb quina metodologia?

L'aprenentatge de la gramàtica dins del currículum

I és que sovint a les classes de llengua, sobretot a la secundària, s'ha dedicat una part important del temps a mostrar el funcionament del sistema lingüístic d'una manera transmissiva, moltes vegades exercitant els alumnes en l'anàlisi morfosintàctica, però no donant-los eines per entendre les relacions entre el significat, la forma i el context en què s'havien utilitzat les formes analitzades. Aquesta manera d'entendre l'ensenyament de la gramàtica, tan estesa en els nostres centres, no és suficient per fomentar la competència metalingüística i ajuda poc a utilitzar els coneixements gramaticals en contextos diferents d'aquells en què s'han aprèsⁱⁱⁱ, com en la revisió dels propis textos, per exemple.

D'altra banda, el model comunicatiu –molt arrelat en l'ensenyament de llengües estrangeres- en què es pretén que la gramàtica de la llengua s'indueixi a partir de les situacions d'ús tampoc ha resolt el problema, ja que els alumnes no arriben a una sistematització dels aprenentatges gramaticals (Zayas, 2004; Camps i Zayas, 2006). Això ha portat molts especialistes a reconsiderar l'enfocament exclusivament comunicatiu per atendre a la forma, tot destacant el paper de la gramàtica explícita en l'ensenyament de llengües (Ruiz Campillo, 2004).

Aquesta indefinició sobre el paper de l'ensenyament de la gramàtica a les aules de secundària obligatòria no s'ha resolt en el nou currículum^{iv}, document que pel seu caràcter prescriptiu és el que ha de definir quines competències s'han d'adquirir, a partir de quins continguts i de quina metodologia^v. Vegem, per tant, com s'organitza i quin model d'ensenyament de la gramàtica presenta.

Entre l'ús i la reflexió sobre l'ús

El currículum català vigent (2007) planteja una visió de l'ensenyament de la gramàtica subsidiària de l'ús, al servei de la millora de les habilitats de comprensió i de producció dels estudiants. Un dels objectius principals de l'educació secundària obligatòria és que els alumnes puguin “comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, textos i missatges complexos en llengua catalana, en llengua castellana i, en el seu cas en aranès [...] dintre d'un context plurilingüe”^{vi}. Es posa l'èmfasi en el fet que l'alumne assoleixi una bona competència comunicativa i, per a això, necessita coneixements sobre el funcionament de les llengües que li permetin “ser capaç d'usar funcionalment la reflexió sobre la llengua, revisant i reformulant les seves produccions”^{vii}.

Aquesta concepció de la gramàtica al servei de l'ús ja apareixia en els dissenys curriculars anteriors. L'any 1992 s'establia com a principal objecte d'aprenentatge l'atenció a les habilitats de comprensió i producció dels discursos, objectiu principal al qual es subordinava l'aprenentatge dels continguts gramaticals^{viii} (cfr. Camps *et al.*, 2005). La novetat ara és que els coneixements sobre el funcionament de la llengua i el seu aprenentatge no ocupen un apartat propi en l'estructura dels continguts, sinó que s'inclouen com a subapartat dintre de la dimensió comunicativa^{ix}:

En aquest apartat [la dimensió comunicativa], apareixen els continguts referits al funcionament de la llengua i el seu aprenentatge, amb la qual cosa es vol significar que per al seu aprenentatge cal introduir-los i exercitar-los amb la funció exclusiva de millorar la comunicació, defugint el tractament gramaticalista de l'ensenyament de les llengües. (*Annex 2. Currículum de l'educació secundària obligatòria*, p. 21885).

Com podem veure en el **quadre 1**, l'espai que ocupa la gramàtica dintre del programa curricular és cada vegada menor. En el currículum actual, no només no té un apartat propi, sinó que ha canviat la manera de referir-s'hi i ja no es parla de *gramàtica*, sinó del *coneixement del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge*^x:

1992 ^{xi}	2002 ^{xii}	2007 ^{xiii}
1. Llengua oral	I. Ús de la llengua	Dimensió comunicativa - Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals - Comprensió de missatges
2. Llengua escrita	II. Literatura	
3. Lèxic	III. Llengua i societat	
4. Literatura	IV. Estudi de la llengua	

5. Gramàtica	1.Fonètica i ortografia	orals, escrits i audiovisuals
6. <i>Llengua i societat</i>	2. Gramàtica	- Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals
	3. Lèxic	- Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge
		Dimensió literària
		Dimensió plurilingüe

Estem d'acord amb Silva (2008:191) quan afirma, tot fent referència al currículum de secundària portuguès, que no deixa de ser “simptomàtic l'eclipsi total de la paraula (o potser també del concepte de) *gramàtica*, que ja no és vist com un contingut nuclear autònom, sinó com un element subsidiari o instrumental, al servei de la promoció de les competències verbals”.

A les *Orientacions per al desplegament del currículum de l'àmbit de llengües a l'ESO* (2009), s'insisteix que l'objectiu és “aconseguir que l'alumne sigui competent en l'ús^{xiv} dels recursos lingüístics per comunicar-se i per aprendre” (p. 2). I s'hi afegeix: “se situa clarament en la línia dels **enfocaments comunicatius** de l'ensenyament de la llengua que sorgeixen del reconeixement que la llengua s'aprèn en els seus usos i no a partir de l'estudi dels seus components gramaticals” (p. 4).

Això no obstant, tant el disseny curricular de l'àmbit de llengües (catalana, castellana i estrangera, en una proposta curricular que integra totes les llengües que s'estudien a la secundària) com les *Orientacions* assenyalen la necessitat d'assegurar l'adquisició d'uns sabers metalingüístics que permetin als alumnes la comprensió del funcionament de les llengües sempre a partir de la reflexió sobre l'ús, de manera que el coneixement explícit del sistema lingüístic pugui revertir en la millora de la comprensió i de la producció de textos. L'èmfasi es posa en la metodologia: l'aprenentatge ha de partir de la reflexió dels estudiants la qual cosa requereix una metodologia activa basada en la interacció amb altres^{xv}:

En totes les matèries curriculars s'ha de vetllar per l'ús lingüístic normalitzat i reflexiu. L'aprenentatge de llengües no és el resultat de l'acumulació de sabers superposats, sinó que és producte de les hipòtesis que l'aprenent formula sobre el funcionament de la llengua i que emergeixen i evolucionen de i en la interacció amb altres usuaris, experts o aprenents, amb els quals intercanvien missatges comunicativament rellevants. (*Orientacions*, p.10)

Es destaca que l'alumne ha de ser “capaç d'usar funcionalment la reflexió sobre la llengua, revisant i reformulant les seves produccions, i que aprengui a transferir el que ha après en altres situacions”. És a dir, ús i reflexió sobre l'ús que es contempla sobretot en situacions de lectura i escriptura o, en algun cas, en el contrast entre llengües:

[...]en la lectura o en l'escriptura d'un text amb significat, l'alumnat haurà de reflexionar sobre la puntuació, els connectors o altres recursos que l'ajudaran a entendre millor el text o a corregir els defectes d'expressió. Aquesta activitat realitzada molt sovint farà que no solament millori el coneixement dels connectors, sinó també les habilitats necessàries per al seu ús adequat. (*Orientacions*, p. 13).

Malgrat que s'assenyala que cal arribar a una sistematització, s'insisteix en una idea simplificadora de les activitats comunicatives com a desencadenants de la reflexió metalingüística:

En el desenvolupament d'aquestes activitats hi ha un element complementari afavoridor de l'aprenentatge de llengües: **la presa de consciència sobre la relació entre els significats i les formes lingüístiques que vehiculen aquests significats**. El treball de sensibilització sobre formes gramaticals, marcadors discursius, efectes pragmàtics dels enunciat, etc., **és només útil si s'organitza de forma subordinada a, i a partir de, les activitats de comunicació real, en situacions reals o simulades**, que es desenvolupen a les aules d'ensenyament de llengües. (*Orientacions*, p. 26).

Ara bé, el que no acaba de quedar clar és com s'estableix la relació entre la funcionalitat dels aprenentatges lingüístics i el coneixement lingüístic sistemàtic que, de retruc, revertirà en la millora de l'ús. L'experiència i la recerca (cfr. Rodríguez Gonzalo, 2009; Camps, 2003; Fisher, 2001 i 2004; Zayas, 2004; Beguelin, 2000; Combettes, 2000 i 2005, entre d'altres) mostren la inconsistència de la hipòtesi que aquest coneixement es pugui construir sense un tractament sistemàtic de la llengua com a objecte d'estudi en si mateix.

En resum, els programes i les orientacions curriculars plantegen una visió dels coneixements gramaticals al servei de l'ús, reconeixen la necessitat de la reflexió sobre la llengua i insisteixen en què cal abandonar metodologies merament transmissives per apropar-se a metodologies més actives que parteixin dels coneixements previs dels estudiants, que els ajudin a formular hipòtesis sobre el funcionament del codi, i que es fonamenti en la interacció, entre iguals i amb l'expert. Tot això forma part del que podríem dir una mirada competencial a l'estudi de la llengua, perquè un alumne

competent en català o en castellà ha de saber escriure textos variats, ha de poder llegir i apreciar textos diversos i ha de poder comunicar-se oralment en diferents situacions. Ara bé, el que no diuen els programes i les orientacions curriculars és que per a això necessita uns coneixements sobre el funcionament de la llengua (sabers conceptuals i sabers procedimentals) que també han de ser objecte d'ensenyament i que s'han de sistematitzar per poder entendre que la llengua és un sistema de sistemes coherent, que presenta moltes regularitats, i no una sèrie de regles que no tenen res a veure les unes amb les altres^{xvi}.

Creiem que el temor a consolidar pràctiques d'aula molt “gramaticalistes” fa que hi hagi una certa contradicció entre la voluntat que l'alumne sigui competent usant la llengua i reflexionant-hi, i els coneixement i les estratègies necessàries. Difícilment farem usuaris competents sinó ajudem els estudiants a mirar la llengua com a objecte d'estudi, i els fem conscients d'usos que no tenen interioritzats i que, per tant, difícilment sorgiran d'una situació comunicativa espontània (cfr. Rodríguez Gonzalo, 2009).

Els continguts gramaticals

Un enfocament comunicatiu com el que es proposa, que supedita el coneixement sobre el funcionament de la llengua al seu ús, té el perill de relegar els continguts gramaticals a un segon pla, de caure en una desvalorització excessiva dels continguts conceptuals en benefici d'una major atenció als procedimentals (Cuenca, 1992; Silva, 2008). Per exemple, la noció de verb –d'una gran complexitat epistemològica- queda limitada en el currículum català al reconeixement de la categoria i al valor de referència interna dintre del text, d'element que permet la cohesió i la coherència textual, com es pot veure en el **quadre 2**:

Primer curs	Segon curs	Tercer curs	Quart curs
- Identificació i ús d'alguns connectors al servei de la cohesió del text, especialment els connectors temporals i de lloc, i d'alguns mecanismes de referència interna, com la coherència verbal i la nominal al llarg del text i els procediments de manteniment del referent.	- Identificació i ús d'alguns connectors al servei de la cohesió del text, especialment els connectors d'enllaç, els connectors temporals, de lloc, i útils per ordenar i indicar causa i conseqüència, i d'alguns mecanismes de referència interna, com la coherència verbal i nominal al llarg del text i els procediments de manteniment del referent, amb especial atenció a les substitucions lèxiques. - Reconeixement dels elements	-Ús de procediments per compondre enunciats amb estil cohesionat: aposició, adjectius i oracions de relatiu explicatius, construccions de participi i gerundi , oracions coordinades i subordinades.	

	que componen una oració: noms, verbs i complements, determinants, connectors. Funció de cada element en la comunicació.		
--	---	--	--

Si comparem aquests continguts referits al verb amb els que apareixen a la proposta de base que marca el decret de mínims del Ministerio^{xvii} (**quadre 3**) -que també parteix d'un enfocament competencial en què es subordina el coneixement sobre la llengua a la competència comunicativa- hi veurem una diferència substancial en el tractament del continguts: una graduació de la complexitat en funció de l'edat dels escolars i una voluntat de sistematització, sempre a partir de l'ús i del significat, que no hi són en el currículum català.

Primer curs	Segon curs	Tercer curs	Quart curs
- Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes. - Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas. - Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración. - Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales frente a los no necesarios o circunstanciales; comprensión de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos.	- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo. - Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo distinguiendo entre argumentales y no argumentales, transformando oraciones para observar diferentes papeles semánticos del sujeto (agente, causa, paciente). Utilización de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente. - Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción de expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y de gerundio.	- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los valores aspectuales de perífrasis verbales. - Comparación de los diferentes comportamientos sintácticos de un mismo verbo en algunas de sus acepciones, identificación del sujeto y de los diferentes complementos verbales, incluyendo entre estas funciones las que tienen forma oracional (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales) y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. - Conocimiento de las funciones sintácticas características de las clases de palabras y análisis de su forma (flexión, afijos...), especialmente en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la normativa.	- Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto). - Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. - Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada (copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva); subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.

Com en el cas de la categoria verb, els continguts conceptuals, aquells que permeten la construcció de conceptes sobre la llengua, gairebé no apareixen en el currículum català i, quan ho fan, remetent a continguts ja treballats en altres nivells educatius. Ja hem vist que, per exemple, es parla de *reconeixement* dels elements que componen l'oració i la funció de cada element en la comunicació, tot donant per fet que els estudiants de secundària coneixen prèviament les categories gramaticals i la funció que realitzen dintre de l'oració. Hi ha estudis, en canvi, que mostren que els alumnes no han construït uns conceptes sòlids sobre les categories gramaticals quan acaben la secundària obligatòria i s'hi detecta una clara separació entre els sabers declaratius i els sabers procedimentals (cfr. Camps i altres, 2001, sobre la categoria pronom personal; Notario, 2001, sobre la noció de subjecte; Durán, 2009, sobre la categoria verb, entre d'altres).

Els continguts seleccionats, d'altra banda, no responen a una única gramàtica de referència, sinó que provenen de diversos referents científics. Destaquem una major presència de la gramàtica del text i del discurs que en els currículums anteriors i, en canvi, una menor presència de la gramàtica de l'oració i, per tant, un menor èmfasi en els continguts morfosintàctics. Això és coherent amb un ensenyament de la gramàtica supeditada a l'ús i al desenvolupament de les habilitats discursives, però no tant amb l'objectiu de fer que els estudiants entenguin els mecanismes de funcionament de la llengua com un complex sistema de sistemes i que, per tant, siguin capaços de reflexionar-hi. Difícilment podran utilitzar el coneixement explícit del sistema lingüístic per regular les pròpies produccions, per exemple, si no l'han sistematitzat.

La terminologia gramatical que apareix també és més pròpia d'una gramàtica més textual que oracional o lèxica, ja que és la que aporta les estructures mínimes per a la llengua en ús. Però no hi ha referències a l'adquisició d'un metallenguatge per referir-s'hi. Si tota gramàtica té una vessant descriptiva i una altra de funcional i normativa, sembla que hi predomina aquesta última, com es pot veure en els continguts que apareixen en el **quadre 3**:

1r d'ESO	2n, 3r i 4t d'ESO
Desenvolupament d'estratègies de correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta dels diccionaris, eines informàtiques de revisió dels textos, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.	Ús d'estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta dels diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.

El document inclou, a més de continguts referits a les diferències entre l'oral i l'escrit, a la gramàtica de la frase, del text i del discurs, i a la fonètica i l'ortografia, un nombre molt important (gairebé un terç del total) de continguts que tenen a veure amb els procediments d'aprenentatge i amb el foment d'actituds i de reflexió davant la llengua, que involucren els estudiants en tasques d'alta dificultat cognitiva com "l'autodiagnòstic de les fortaleces i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu" (1r i 2n d'ESO) o "l'acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació" (de 1r a 4t), entre d'altres. Es tracta d'una novetat respecte dels currículums anteriors ja que posa l'èmfasi en l'activitat metacognitiva i metalingüística dels nois i les noies. Ara bé, aquesta activitat no pot ser reeixida si no va acompanyada de les eines necessàries perquè els alumnes puguin pensar sobre el comportament del sistema lingüístic, per descriure'l en situacions d'ús, amb una terminologia específica, un metallenguatge, que permeti descriure els fenòmens lingüístics i textuais, que els ajudi a consultar gramàtiques i diccionaris i, en definitiva, que els permeti entendre l'organització i el funcionament de la llengua.

Com desenvolupar la competència metalingüística dels estudiants: les SDG

Ja hem vist com planteja el currículum l'ensenyament de la gramàtica i el desenvolupament de la competència metalingüística. Però com abordar-la a l'aula? D'una banda, destaquem la necessitat de partir d'uns continguts gramaticals específics per a l'escola, una *gramàtica pedagògica*^{xviii} que possibiliti la selecció i l'adequació dels continguts i que permeti avançar en els nivells de complexitat intrínseca a la pròpia matèria d'estudi segons l'edat dels escolars. És a dir, una gramàtica que es plantegi quins són els continguts que necessiten els estudiants per entendre com funciona la llengua en ús i que aquesta comprensió reverteixi en una millora de les habilitats lingüístiques.

D'altra banda, seguint els postulats socioculturals, partim de la hipòtesi que el coneixement gramatical no és dóna en un terreny abstracte al marge dels subjectes, sinó que és un estat del coneixement al qual s'arriba a través de la activitat mental constructiva dels estudiants, d'una reflexió conscient que emergeix a través de la interacció amb els altres; és a dir, d'una *activitat metalingüística* (Camps, 2000 i 2009; Milian i Camps, 2006) que es posa en marxa quan es produeix un repte cognitiu pel qual l'alumne ha de resoldre una situació o donar una resposta a alguna pregunta i, per a això, ha de recórrer als seus coneixements lingüístics i metalingüístics.

En aquesta línia d'investigació s'inclou el treball que porta a terme el Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL) de la Universitat Autònoma de Barcelona, centrada en l'activitat metalingüística com a base de la formació lingüística dels estudiants, i que planteja un ensenyament de la gramàtica a partir del disseny d'activitats que promoguin la reflexió, que estableixin relacions entre l'ús i el coneixement reflexiu i sistemàtic de les formes lingüístiques. Els objectius principals són desenvolupar les capacitats verbals i assegurar l'adquisició d'uns coneixements explícits sobre la llengua a través d'unes seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG) que són alhora una activitat de recerca i una activitat d'aprenentatge (per ampliar aquest punt, cfr. Camps, 2000, 2003 i 2009; Camps i altres, 2005; Milian i Camps, 2006); Camps i Zayas, 2006; Fontich, 2006; Guasch i altres, 2008). Són propostes basades en el paper actiu dels estudiants, en les quals s'enfoca l'ensenyament gramatical com un procés d'investigació on el professor passa a tenir un paper de guia d'aquest procés. En destaquem algunes idees bàsiques (Milian i Camps, 2006):

- a) Partir del que saben els alumnes: fer emergir les idees prèvies per conèixer quines representacions han construït sobre l'objecte d'estudi i quins obstacles no han aconseguit superar.
- b) Crear situacions en què els estudiants hagin de manipular la llengua, que hagin d'elaborar hipòtesis, fer deduccions, contrastar exemples, etc., sempre a partir de l'ús -no podem fer reflexionar sobre la llengua en general, sinó sobre el seu ús en una situació concreta- i que hagin de plasmar el que han après en un producte concret –un informe final- que doni sentit a l'activitat.
- c) Entendre la interacció entre iguals i amb l'expert com l'eina necessària per fer emergir la reflexió metalingüística i com a instrument de la construcció del coneixement gramatical.

En definitiva, es tracta d'indagar en camins didàctics que ajudin a construir el coneixement gramatical dels alumnes de secundària des de bases més sòlides; que permetin desenvolupar la competència metalingüística dels estudiants, construint un pont entre la gramàtica intuïtiva que ja aporten com a parlants els nois i les noies, i la gramàtica descriptiva que els ajudarà a entendre el funcionament de la llengua segons les normes socials d'ús; que parteixin de l'ús en un context específic i que puguin

revertir en la millora de les habilitats lingüístiques dels estudiants; en definitiva, que permetin dotar d'eines els escolars per accedir a l'estructura i la bellesa de la llengua.

Referències bibliogràfiques:

BEGUELIN, M. J. (2000): *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptons linguistiques*. Bruxelles. De Boeck Dculot.

BYALISTOK, E. (1991): Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. A Bialystok, E. (ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: CUP, p. 113-140.

CAMPS, A. (2000): "Aprendre gramàtica" a CAMPS, A.; FERRER, M. (coords.): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó, p. 101-117.

CAMPS, A. (2003): "Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG)", Papers de treball, núm. 1, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.

CAMPS, A. (2009): "Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva". *Cultura y Educación*, 21 (2), p. 199-214.

CAMPS, A; MILIAN, M.; GUASCH, O.; PÉREZ, F.; RIBAS, T.; CASTELLÓ, M. (2001). "Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal". Dins Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó, pp. 161-180.

CAMPS, A.(coord.); GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.

CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006): *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó.

COMBETTES, B. (2000). "Phrase, texte, discours: quels cadres pour l'étude de la langue?" *Pratiques*(107/108): 221/228.

COMBETTES, B. (2005). "Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase: l'apport des approches fonctionnelles." *Pratiques*(125/126): 7-23.

CUENCA, M.J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València. Tàndem.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007): *Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. DOGC 4915, del 29 de juny de 2007.

DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I EL BATXILLERAT (2009): *Orientacions per al desplegament del currículum de l'àmbit de llengües a l'ESO*. En línia: http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/orientacions/llengues_1 [consultat: 7 de gener de 2010]

DURÁN, C. (2009): "Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: la categoria verb" a *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 1, núm. 1. UAB. Bellaterra. En línia: <http://ojs.uab.cat/index.php/jtl3/issue/view/5/showToc> [consultat: 7 de gener de 2010]

FISHER, C. (2001). Manifestations des représentations grammaticales d'élèves du primaire dans deux tâches. Les tâches et leurs entours en classe de français. 8e Colloque international de la DFLM. Neuchatel, DFLM.

FISHER, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. C.

FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona. ICE-Horsori.

GUASCH, O (et al.) (2008): El raonament metalingüístic dels estudiants. L'aprenentatge de la gramàtica, a A. CAMPS; M. MILIAN: *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona. Graó, p. 207-222.

MILIAN, M.; CAMPS, A. (2006): "El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)". Dins de CAMPS, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona. Graó.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 4 de mayo de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 5 de enero de 2007.

NOTARIO, G. (2001). "Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto". Dins CAMPS, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó, p. 181-193.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2009): "L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat" a *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 47, p. 26-50.

RUIZ CAMPILLO, J. (2004): "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El *casus belli* de la concordancia temporal" en *Revista redELEs*, núm. 2, octubre. En línia: <http://www.educacion.es/redele/revista2/placido2.shtml> [Consulta: 7 de gener de 2010]

SCHIMDT, R. (1990): *Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. A /Attention and awareness in foreign language learning. Technical Report, /9*. Honolulu: University of Hawai.

SILVA, A. Carvalho da (2008): *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

ZAYAS, F. (2004): "Cap a una gramàtica pedagògica" a *Artículos de Didáctica de la Lengua i la literatura*, 33, p. 9-26.

ZAYAS, F.; RODRÍGUEZ GONZALO, C. (1992): "Composición escrita y contenidos gramaticales" a *Aula de Innovación Educativa*, 2, p. 13-16.

Referències de l'autora:

CARME DURÁN RIVAS: Professora de Llengua i Literatura a Secundària (Institut Obert de Catalunya) i professora associada del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura (UAB).

Membre del grup GREAL (Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) dirigit per Anna Camps.

A/e: carme.duran@uab.cat

Línies de recerca: ensenyament de la gramàtica i reflexió metalingüística.

ⁱ L'autora vol agrair a Oriol Guasch la lectura d'una primera versió d'aquest escrit, la seva ajuda i la generositat dels seus comentaris. Això no treu responsabilitat a l'autora de les inexactituds o errors que el lector hi pugui trobar.

-
- ⁱⁱ Ley de Ordenación Educativa (Reial Decret 1513/2006 i Reial Decret 1631/2006).
- ⁱⁱⁱ Segons Romainville (1996, citat a Milian, 2007), el concepte de competència ve associat, entre d'altres, a la consideració dels sabers escolars en funció del potencial d'acció en l'alumne i a la utilització en altres contextos del que s'ha après localment.
- ^{iv} Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC 4915, del 29 de juny de 2007.
- ^v Tot i que les reformes curriculars no sempre estan lligades a canvis en les practiques escolars, és evident que marquen la visió que té l'administració pública del que s'hauria d'explicar a les aules i de com, per la qual cosa funciona com a marc prescriptiu.
- ^{vi} Decret 143/2007, p. 21872.
- ^{vii} Decret 134/2007, p. 21885.
- ^{viii} Això no vol dir que la realitat de les aules fos aquesta. Zayas y Rodríguez Gonzalo (1992) afirmaven que tot i el que deia el currículum vigent en aquell moment, "en la práctica se ha identificado la enseñanza de la lengua con la transmisión de conocimientos gramaticales o se han disociado las actividades de expresión y el estudio de la gramática".
- ^{ix} En canvi, el decret de mínims del Ministerio (2007), a partir del qual es confeccionen els currículums de les diferents autonomies, no segueix aquesta línia, ja que sí atorga un apartat propi a l'estudi de la llengua.
- ^x Silva (2008) fa una anàlisi diacrònica dels currículums de secundària de llengua portuguesa i comprova que, igual que en el currículum català de l'any 2007, el terme *gramàtica* deixa d'utilitzar-se i és substituït per *funcionament de la llengua* o *estructura de la llengua*, que fan referència als aspectes funcionals i estructurals de la llengua.
- ^{xi} Decret 96/1992, de 28 d'abril.
- ^{xii} Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 96/1992, de 28 d'abril.
- ^{xiii} Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- ^{xiv} Les negretes són nostres
- ^{xv} Però la metodologia no és suficient si no hi ha al darrere una concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge. En la citació següent sembla que es postula que de l'ús en la interacció en sorgirà de manera espontània l'aprenentatge. La teoria sociocultural no creu que això sigui possible: el coneixement científic no és possible si no és a partir de la intervenció intencionada de l'ensenyant i això no queda prou subratllat en aquest passatge.
- ^{xvi} Aquests són els objectius, per exemple, del currículum quebequès de secundària de l'àrea de llengües (Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Chapitre 5. Domini des langues). Disponible a <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues> [Consulta: 5 de gener de 2010]
- ^{xvii} Ministerio de Educación (2006): Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE*, 5 de enero de 2007.
- ^{xviii} Cfr. Zayas (2004); Camps *et al.*, (2005), Camps i Zayas, (2006) ,Fontich, (2006)